



Andreas Hadjar |
Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.)

Geschlecht, Migrations- hintergrund und Bildungserfolg

BELTZ JUVENTA

Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner

1 Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Eine theoretische und empirische Hinführung

Im Kern des Sammelbands steht die Betrachtung von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund – zwei Achsen sozialer Ungleichheit, denen neben der sozialen Herkunft in der aktuellen wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird. Während der Fokus auf jeweils eine Ungleichheitsachse in der soziologischen Ungleichheitsforschung gängig ist, erscheint die systematische Analyse von Kombinationen verschiedener Achsen sozialer Ungleichheit als ein Forschungsdesiderat.

Der Begriff der Ungleichheiten bezieht sich auf ein theoretisches Modell zur Betrachtung von Benachteiligungen, in dessen Kern sich das Konzept der Chancengleichheit im Bildungssystem im Sinne des meritokratischen Prinzips findet, dementsprechend askriptive Faktoren bzw. Achsen sozialer Ungleichheit wie Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Herkunft (etwa die Klassenlage) keinen Einfluss auf den Bildungsverlauf haben dürfen. Bildungserfolg soll entsprechend dieses Prinzips nur von Leistungen und Fähigkeiten abhängen (vgl. Becker und Hadjar 2009; Geißler 2005).

Studien der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung haben sich lange Zeit überwiegend jeweils nur einer Achse sozialer Ungleichheit – etwa der sozialen Herkunft, der Konfession, Stadt-Land-Unterschieden, der Geschlechtszugehörigkeit oder der Ethnie – gewidmet. Dies bedeutet implizit, dass von relativ homogenen Gruppen in der Gesellschaft ausgegangen wird. Migranten werden aus einer solchen Perspektive als alle gleichermaßen benachteiligt angesehen, auch Frauen gelten in dieser Hinsicht als eine homogene Gruppe. Solche Sichtweisen werden jedoch der tatsächlichen Diversität gesellschaftlicher Gruppen – und insbesondere der Migranten – nicht gerecht (Bürkner 2012). Selbst wenn eine bestimmte Ungleichheits-

achse unter Kontrolle einer anderen Kategorie (zumeist der sozialen Herkunft oder des Geschlechts) empirisch analysiert wird oder sogar explizit verschiedene Achsen sozialer Ungleichheiten gleichwertig betrachtet werden, besteht in der theoretischen Einordnung der Studien und ihrer Befunde noch eine große Herausforderung. Dass das Betrachten verschiedener Achsen sozialer Ungleichheit und Überschneidungen dieser Achsen („Intersektionalitäten“) bisher noch nicht zum sozialwissenschaftlichen Mainstream gehört, ist sicher u.a. auf die Gräben zwischen quantitativ und qualitativ ausgerichteter Sozialforschung sowie zwischen den Vorstellungen von einer wertfreien und einer Sozialwissenschaft, der ein politisches Programm zugrunde liegt, zurückzuführen. Als Beispiel kann hier dienen, dass der Begriff der Intersektionalitäten bei vielen Ungleichheitsforschern und -forscherinnen ein Unbehagen auslöst, weil diese Terminologie ursprünglich und prominent im Bereich der feministischen Theorie gebraucht wird, deren Programm von Kritikern als zu wertbehaftet angesehen und seine anti-positivistische Grundhaltung als nicht sinnvoll wahrgenommen wird (Hammersley 1992a,b).¹ Andererseits stellen viele Vertreterinnen und Vertreter der feministischen Theorie die Möglichkeit in Frage, mit der Geschlechtszugehörigkeit verknüpfte Ungleichheiten quantitativ untersuchen zu können und knüpfen unter anderem deshalb nicht an (aus ihrer Sicht durch den männlichen Mainstream dominierte) klassische Theorien der Ungleichheitsforschung an (Cancian 1992). Nur wenige Geschlechterforschende aus dieser Perspektive sehen einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn durch *mixed-method designs*, die auch quantitative Elemente beinhalten, wie etwa Risman et al. (1993) oder Metso und Le Feuvre (2007). Dabei wurden auch in klassischen Studien der Ungleichheitsforschung Überschneidungen verschiedener Ungleichheitsachsen sowie Kombinationen mit der Achse der Geschlechtszugehörigkeit thematisiert: Im Rahmen des Diskurses um Bildungsungleichheiten fasste Dahrendorf (1965: 52f) die verschiedenen Achsen von Bildungsungleichheiten in der Figur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ – hier sind die vier Achsen Konfession, Schicht, Geschlecht und regionale Herkunft angesprochen – zusammen und nutzte sogar explizit den Begriff der Überschneidung, dem in der aktu-

1 So enthält bereits das Selbstverständnis feministischer Forschung Wertelemente: „the distinctiveness of feminist methodology can be located in the shared commitment to three goals: 1. Feminists seek a methodology that will do the work of ‘excavation’, shifting the focus of standard research practice from men’s concerns in order to reveal the locations and perspectives of (all) women (...); 2. Feminists seek a science that minimizes harm and control in the research process (...); 3. Feminists seek a methodology that will support research of value to women, leading to social change or action beneficial to women (...) Together, these criteria for feminist methodology provide the outline for a possible alternative to the distanced, distorting and dispassionately objective procedures of much social research” (De Vault 1996: 32-34).

ellen Debatte um Intersektionalitäten eine besondere Bedeutung zukommt (Walgenbach 2011: 113). Auch Willis (1977) untersuchte in seiner klassischen ethnographischen Analyse den Widerstand gegen die Schule bei britischen Arbeiter-Jungen (working class lads) als Risikogruppe im Bildungssystem und adressierte damit ebenso eine Überschneidung von Benachteiligungen. In Anlehnung an Dahrendorf (1965) thematisiert Geißler (2005) im neuen Jahrtausend die Migrantensöhne aus der Arbeiterschicht als die Gruppe mit ausgeprägten Nachteilen im Bildungssystem.

Im Folgenden soll zunächst das sich hier andeutende theoretische Spannungsfeld, im Rahmen dessen die Analyse von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund stattfinden, betrachtet werden. In einem nächsten Schritt werden empirische Befunde zusammengefasst. Im letzten Teil dieser Einleitung werden der Aufbau des Buches und die einzelnen Beiträge vorgestellt.

I. Überschneidungen von Ungleichheitsachsen aus theoretischer Sicht

Eine theoretische Einordnung der simultanen Betrachtung von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migration sowie von möglichen Überschneidungen („Intersektionalitäten“) ist in Ermangelung eines allgemein akzeptierten Konzepts nur aus verschiedenen Blickwinkeln unter Rückgriff auf kohärente Theorien und anhand der Triangulation von Theorieversatzstücken möglich. Zunächst wird ein Ansatz beschrieben, der generell die Sinnhaftigkeit der Betrachtung von Überschneidungen zwischen verschiedenen Ungleichheitsachsen thematisiert. In einem weiteren Abschnitt werden allgemeine Modelle zur Betrachtung von spezifischen Bildungsungleichheiten theoretisiert. In einem letzten Abschnitt wird auf weitere Theorien zur Betrachtung von geschlechts- und migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten eingegangen.

I.1 Der Intersektionalitätenansatz

Eine theoretische Grundlage, aus der sich die Sinnhaftigkeit der Betrachtung von Kombinationen sozialer Ungleichheitsachsen direkt deduzieren lässt, ist die Complexity Theory von Walby (2007). Ausgangspunkt dieses theoretischen Ansatzes ist die Kritik an der reduktionistischen Betrachtung von Ungleichheiten, die Fokussierung von jeweils nur eines Regimes (als Synonym für den bisher verwendeten Begriff der Achse) sozialer Ungleichheit. Diese reduktionistische Sicht führe dazu, dass eine Vielzahl unerwarteter gesellschaftlicher Phänomene nicht erklärt werden könne. Daher müssten im Rahmen einer komplexen Betrachtung Interaktionen und wech-

selseitige Abhängigkeiten zwischen Achsen sozialer Ungleichheit, nicht-lineare Entwicklungen und Rückwirkungen in Betracht gezogen werden, um überraschende Emergenzen erklären zu können. Die Berücksichtigung von Kontextbedingungen und Pfadabhängigkeiten sei von besonderer Bedeutung (O’Sullivan 2003; de Roo 2010; Walby 2007). Entsprechend wäre zu fragen, welche Mechanismen hinsichtlich welcher Ungleichheitsachse in welchen Kontexten besonders wirksam sind. Statt der Fokussierung auf singuläre Mechanismen wird die Analyse verschiedener Ursachen als notwendig zur Erklärung gesellschaftlicher Phänomene angesehen: “Instead the concrete actualization of events results from the interaction of diverse causal tendencies and counter-tendencies” (Jessop 1999: 3). Hinsichtlich der Betrachtung von Ungleichheiten ergibt sich aus diesem Ansatz, dass ausgehend von den klassischen Schichtunterschieden – und damit ökonomischen Unterschieden – als primärer Achse sozialer Ungleichheit Verknüpfungen mit anderen Achsen sozialer Ungleichheit (Geschlecht, Ethnizität, Behinderung, etc.) in Betracht gezogen werden müssen, um Ungleichheiten hinreichend erklären zu können. Wie sich bereits andeutete, geht es nicht nur um die gleichzeitige Betrachtung von Ungleichheitsachsen im Sinne einer additiven Perspektive wie sie sich in dem Begriff der Mehrfachbenachteiligungen manifestiert, sondern auch um die Berücksichtigung von Intersektionalität (*intersectionality*), d.h. „Wechselwirkungen von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Differenzen“ (Walgenbach 2011: 113). Damit treten Kombinationen von Ungleichheitsachsen in den Vordergrund. Grundannahme ist, dass Achsen von Ungleichheit nicht parallel existieren, sondern miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig verstärken können. Der Begriff der Intersektionalität wurde explizit erstmals von Crenshaw (1991) verwendet, die die Benachteiligung von schwarzen Frauen gegenüber weißen Frauen und schwarzen Männern in den rechtlichen Grundlagen des US-amerikanischen Justizsystem untersucht hat und in diesem Rahmen auf die Metapher einer Straßenkreuzung, an der sich Geschlecht und Ethnie überschneiden, zurückgreift. Ein Beispiel aus Deutschland für Intersektionalität und die Sinnhaftigkeit der Analyse der Mechanismen hinter diesen in Zusammenhang stehenden Ungleichheitsachsen thematisiert Bürkner (2011: 189): “For example, for young Turkish women in Germany, one possible variant of exclusion from job careers might be effected by overlays governed by traditional patriarchal family structures (where, for instance, the father does not want his daughter to have vocational training because she is supposed to get married anyway), supplemented by new religious zeal, denied external access to good education because of language problems and class affiliation and a negative image of the neighbourhood they live in”.

Für die Sozialwissenschaften leitet sich aus diesen Befunden und Überlegungen ab, dass “it is insufficient to treat them merely as if they are to be added up, because [...] they mutually constitute each other” (Walby 2007:

451). Auch in den deutschen Sozialwissenschaften gewinnt das Konzept der Intersektionalitäten an Bedeutung. Winker and Degele (2009) regen an, nicht nur die einzelnen Benachteiligungen zu kombinieren und zu addieren, sondern auch in Betracht zu ziehen, dass Interaktionen zwischen verschiedenen Achsen von Ungleichheiten existieren, dass bestimmte Ungleichheiten andere Ungleichheiten moderieren können sowie sich die Faktoren hinter den Ungleichheiten je nach Kontext bzw. Vorgeschichte (Pfadabhängigkeit) unterscheiden können.

Der Pool der Kategorien, die im Rahmen des Intersektionalitätskonzepts in Betracht gezogen werden können, ist nicht unbegrenzt. Aus der thematischen Ausrichtung der Gründermütter des Intersektionalitätenkonzepts ergibt sich die Fokussierung auf Verknüpfungen mit geschlechtsspezifischen Ungleichheiten (Klinger 2003; Walgenbach 2011). Potenziell könnten dazu alle Kategorien, die eine Differenz beschreiben, in Betracht genommen werden. Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung bietet sich als Auswahlkriterium der Fokus auf Benachteiligungen im Sinn von Ungleichheiten an, die mit Macht-, Besitz- und Herrschaftsverhältnissen auf der gesellschaftlichen Strukturebene verknüpft sind. Eine Grundlage für eine solche Annahme kann u.a. das Konzept von Bourdieu (1977, 1990) bilden, nach dem soziale Ungleichheiten ihren Ursprung in den Verhältnissen auf der Makroebene haben, die sich auf der Mikroebene in kulturellen Symbolen (Normen, Werten, etc.) und in der Identitätsformation repräsentieren. Die Erkenn- und Verwertbarkeit dieser kulturellen Symbole sowie der verschiedenen Ressourcen einer Person ist dabei stark abhängig vom jeweiligen Feld², in dem sich eine Person befindet (Bourdieu 1985, 1997). Entsprechend dieses starken Bezugs zur Ungleichheitsproblematik bildet die Triade aus Geschlecht, sozialer Klasse und Ethnie die Grundlage der Intersektionalitätsforschung (vgl. Lutz und Leiprecht 2005), die durch weitere Kategorien wie Alter, Religion, Sprache oder Sexualität ergänzt wird (Walgenbach 2011).

Aus methodologischer Sicht beschreibt Walgenbach (2011) das Konzept der Intersektionalität als ein Paradigma, d.h. ein Erklärungsmodell, das als Orientierungsrahmen für eine spezifische *scientific community* dient und dieser ein Set an Begriffen, Theorien und Methoden zur Verfügung stellt (Kuhn 1973). Es ist ein innovatives Konzept, da es durch seine Offenheit die Analyse von bisher wenig oder gar nicht betrachteten Verknüpfungen von Benachteiligungen ermöglicht und damit „unzureichend bearbeitete

2 Als Feld (z. B. Schule, Politik, Literatur, Philosophie) versteht Bourdieu die Gesamtheit gesellschaftlicher Konstellationen und Interaktionen eines bestimmten gesellschaftlichen Bereichs. In den verschiedenen Feldern dominieren je andere Kapitalsorten bzw. Kapitalsorten-Konstellationen und sie stellen „Kampffelder“ im sozialen Raum dar, in dem die Akteure um Macht und Anerkennung kämpfen.

Problemstellungen in den Fokus rückt“ (Walgenbach 2011: 125). Es verhindert, gesellschaftliche Gruppen übersimplifizierend als homogen anzunehmen. Dies gilt sicher insbesondere für die Migrationsforschung, wie Bürkner (2012: 192) hervorhebt, der eine wesentliche Bereicherung des Intersektionalitätsansatzes darin sieht, „to help liberate migration studies from conceptual limitations caused by pre-fixed categories, such as ‘ethnic community’ and ‘marginalised subgroups’; instead, refined analysis of crosscutting structural categories should allow for a better understanding of the emergence of individual and collective social positions“. Es ist sicher fraglich, ob die Idee der Intersektionalität tatsächlich ein neues Paradigma begründet, denn Thematisierungen von Kombinationen von Achsen sozialer Ungleichheit gab es ja bereits schon viel früher (z. B. bei Dahrendorf 1965) und deren Analyse beschränkt sich, wie bereits angedeutet, nicht nur auf die spezifische *scientific community*, die sich heute dem *intersectionality approach* verschrieben hat. Dennoch erscheint eine Verbindung der Prämissen und Forderungen des Intersektionalitätsansatzes mit der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung, der sich der hier vorliegende Sammelband verpflichtet fühlt, als sinnvoll.

Die Beiträge in diesem Band versuchen daher, die Grundkritik des Intersektionalitäts-Ansatzes aufzunehmen, in dem ...

- ... sie sich nicht auf eindimensionale und additive Perspektiven auf Ungleichheit beschränken, sondern verschiedene Achsen von Ungleichheit parallel betrachten (z. B. Migration und Geschlechtszugehörigkeit),
- ... sie zusätzlich zur Überwindung der additiven Vorstellung Interaktionen zwischen verschiedenen Achsen der Benachteiligung in Betracht ziehen (z. B. Schülerinnen mit Migrationshintergrund, Schüler ohne Migrationshintergrund). Es ist zu untersuchen, inwieweit sich Achsen sozialer Ungleichheit wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch unabhängig voneinander wirken (vgl. Degele und Winker 2009),
- ... sie explorieren, welche Mechanismen sich hinter den jeweiligen Benachteiligungen und den Kombinationen der verschiedenen Benachteiligungen verbergen und
- ... sie diese Mechanismen hinter den Ungleichheiten vor dem Hintergrund der jeweiligen Kontexte analysieren.

1.2 Überschneidungen verschiedener Achsen von Bildungsungleichheiten im Lichte klassischer Bildungstheorien

Als theoretischer Rahmen für die Untersuchung von Bildungsungleichheiten können ganz unterschiedliche Konzepte dienen. Die Theoretisierung vom Zusammenwirken verschiedener Ungleichheitsachsen bzw. von Kombinationen stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Im Folgenden

sollen zwei klassische Sichtweisen auf Bildungsungleichheiten – die entscheidungstheoretische Sichtweise, die auf das Konzept primärer und sekundärer Effekte von Boudon (1974) aufbaut, und die sozialisationstheoretische Sichtweise, die auf das Kapitalien- und das Habituskonzept von Bourdieu (1983) zurückgeht – mit der Frage der Überschneidungen zwischen Ungleichheitsachsen konfrontiert werden.

1.2.1 Primäre und sekundäre Effekte als Ausgangspunkt

Im Kern des Konzepts von Boudon (1974; cf. e.g. Erikson 2007) findet sich die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten. Auch wenn das Konzept zur Analyse von Unterschieden im Bildungserwerb nach sozialer Herkunft entwickelt und verwendet wurde, kann das Konzept aber nicht nur auf Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft angewendet werden, sondern auch auf Benachteiligungen nach Migrationshintergrund und Geschlechtszugehörigkeit. Primäre Effekte beziehen sich dabei auf Unterschiede im Leistungsniveau, die durch unterschiedliche Ausstattungen mit Ressourcen zurückgehen. Unter Vorgriff auf Bourdieu (1986) und seine Kapitalientheorie – die erst im nächsten Abschnitt detailliert besprochen wird – sind die Ursachen für Ungleichheiten im Sinne primärer Effekte in Defiziten an kulturellem Kapital (Bücher, Bildungsniveau der Eltern), sozialem Kapital (Unterstützung durch die Familie, Peers und weitere soziale Netzwerke) und ökonomischem Kapital (finanzielle Ressourcen) zu verorten. Sekundäre Effekte beziehen sich auf gruppenspezifische, auf rationalen Erwägungen basierende Bildungsentscheidungen. Ein Bildungsweg (z.B. der Weg zum Abitur) wird gewählt, wenn das Verhältnis zwischen Bildungsmotivation (Nutzen der Bildungsalternative, Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts bei Wahl dieser Alternative) und Investitionsrisiko (Kosten des Bildungswegs, Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs) günstiger ausfällt als für die (niedrigere) Bildungsalternative (e.g. Esser 1999; Becker 2003; Stocké 2007).

Hinsichtlich der im Kern dieses Buches stehenden Überschneidungen von Ungleichheitsachsen ist davon auszugehen, dass das Konzept der primären und sekundären Effekte auch hinsichtlich anderer Ungleichheitsachsen (Migrationshintergrund, Geschlecht, Stadt-Land-Unterschiede) angewendet werden kann, wobei sich vermutlich die Hintergrundmechanismen und deren Wirkungen je nach Achse der Bildungsungleichheit unterscheiden. Eine Anwendung des Konzepts der primären und sekundären Effekte auf migrationsspezifische Ungleichheiten legen Kristen und Dollmann (2010) vor: Unter primären Effekten ethnischer Herkunft werden dabei – je nach Migrationshintergrund differentielle – Sprachfertigkeiten hinsichtlich des Aufnahmelandes und der davon abhängige Schulerfolg gefasst, d.h. Benachteiligungen basieren auf migrationsspezifischen Defiziten an Ressourcen. Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich wie im Ursprungskon-

zept auf Bildungsentscheidungen, die vor dem Hintergrund der Wahrnehmung der vorhandenen Ressourcen sowie spezifischer Bildungsaspirationen getroffen werden. Auch wenn auf den ersten Blick unter Rückgriff auf entscheidungs- bzw. werterwartungstheoretische Modelle (z. B. Esser 1999 oder Becker 2003) vermutet werden könnte, dass Migranten sich hinsichtlich ihres Ressourcenmangels und einer geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit bei höheren Bildungsgängen tendenziell eher gegen höhere Bildungsinstitutionen entscheiden, verfügen sie nach empirischen Befunden (vgl. Relikowski et al. 2012; Kristen et al. 2008; Kristen und Dollmann 2010) doch über eine höhere Bildungsmotivation als Nicht-Migranten und befinden sich damit hinsichtlich der Bildungsaspirationen im Vorteil. Ein Grund ist, dass der Status der Migrantenfamilien vor allem über die Bildung der Kinder abgesichert wird. Darüberhinaus ist aber auch davon auszugehen, dass Migranten vor dem Hintergrund eines Informationsdefizits hinsichtlich der dualen Bildungsmöglichkeiten im Aufnahmeland Deutschland sowie auch in Anbetracht von Diskriminierungserwartungen auf dem Ausbildungsmarkt tertiäre Bildungslaufbahnen anstreben und im geringeren Ausmaß in Berufsbildungen übergehen (vgl. Kristen et al. 2008).

Eine Anwendung des Konzepts von Boudon (1974) auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten ist schwieriger. Hadjar und Berger (2011) unterscheiden primäre und sekundäre Geschlechtereffekte im Bildungserwerb. Primäre Geschlechterungleichheiten beziehen sich dabei auf im Zuge der geschlechtsspezifischen Sozialisation erworbene und schulerfolgsrelevante Motivations-, Einstellungs- und Handlungsmuster der Jungen und Mädchen, die als Ressourcen im Bildungserwerb zu verstehen sind. Beispiele für geschlechtsspezifische Defizite hinsichtlich dieser Ressourcen sind zum Beispiel die geringere intrinsische Motivation bei Jungen (Kampshoff 2007), die höhere Schulentfremdung bei Jungen (Hadjar und Lupatsch 2010) oder die geringere Konformität der Jungen (Hannover 2004; Hannover und Kessels 2011). Sekundäre Bildungsungleichheiten basieren auf geschlechtsspezifischen Bildungsentscheidungen der Eltern, der Lehrpersonen oder der Lernenden selbst. Die dahinter stehende Annahme ist, dass Bildung bzw. Bildungszertifikaten je nach Geschlecht ein anderer Nutzen zugewiesen wird und auch die Erfolgswahrscheinlichkeit, einen Abschluss in bestimmten (höheren) Bildungsgängen zu erreichen, bei Frauen und Männern unterschiedlich kalkuliert wird.

Es lässt sich nun annehmen, dass sich Benachteiligungen entlang der thematisierten Ungleichheitsachsen einerseits im additiven Sinne kumulieren, andererseits aber ungleichheitsverstärkende oder –abschwächende Wechselwirkungen zu erwarten sind. So wäre es etwa denkbar, dass sich der aufgrund des Aufholens der Mädchen hinsichtlich der Bildungsmotivation bei Einheimischen anzutreffende Befund, dass Jungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten als Mädchen (vgl. Blossfeld et al. 2009; Hadjar 2011), bei bestimmten (traditionell

denkenden) Migrantengruppen umgedreht darstellt, d.h. hier weiterhin Mädchen benachteiligt sind.

1.2.2 Bourdieu als Ausgangspunkt

Aus den Arbeiten Bourdieus ergeben sich verschiedene Ansatzpunkte, die für eine intersektionale Perspektive hilfreich sind: Bourdieu (1983) geht davon aus, dass Eltern ihren Kindern ihren eigenen Status weiter geben wollen oder für ihre Kinder sogar einen besseren sozialen Status erhoffen.³ Um dies zu ermöglichen, investieren Eltern in verschiedene Kapitalsorten, die sie auf ihre Kinder zu transferieren hoffen – wobei dem Bildungserwerb eine Schlüsselrolle zukommt. Gemäß Bourdieu gibt es ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital. Die Ressourcenausstattung sowie die Bereitschaft, diese Ressourcen zu investieren, unterscheidet sich nicht nur nach der sozialen Herkunft, sondern u.a. auch nach Migrationshintergrund und zum Teil nach Geschlecht. Ökonomisches Kapital findet sich in Form von Geld oder Besitz. Das sind zum Beispiel finanzielle Ressourcen, welche für Nachhilfe oder Lernmaterialien ausgegeben werden können. Kulturelles Kapital kann in Form von inkorporiertem Kapital (Vorlieben/Präferenzen, Sprache, Geschmack), objektiviertem (Bücher, Gemälde) oder institutionalisiertem (Bildungs-Titel, Zeugnisse) vorliegen. Im Kern einer Benachteiligung von Migrantenkindern der ersten Generation stehen oft Sprachprobleme oder ein bildungsfernes Elternhaus. Der Geschlechterunterschied im Schulerfolg zu Ungunsten der Jungen wiederum kann u.a. auf mangelnde Motivation und verhaltensrelevante Geschlechterstereotype als Bestandteile des inkorporierten Kulturkapitals zurückgeführt werden. Das soziale Kapital spiegelt die Netzwerke der Akteure wider. Ihm wird ein „Multiplikator-Effekt“ zugeschrieben, da es den einzelnen Personen ermöglicht, die eigenen Ressourcen durch diejenigen der anderen Netzwerk-Mitglieder zu erhöhen. Hier wird die Frage angesprochen, inwieweit die Eltern, die weitere Verwandtschaft oder Freundesgruppen bei schulischen Aufgaben Unterstützung geben können oder inwiefern das soziale Netzwerk der Eltern Lehrstellensuche oder relevante Informationen über Schulen vermitteln kann. Das symbolische Kapital findet sich in Form von Prestige oder Anerkennung und ist für den Bildungserwerb u.a. dahingehend von Bedeutung, wie integriert Schülerinnen und Schüler in das soziale Schulumfeld sind. Die Analyse der verschiedenen Kapitalsorten wurde in der Bildungsforschung breit rezipiert und häufiger auch mit Ansätzen wie dem von Boudon kombiniert (Maaz et al. 2007). Auch in der Migrati-

3 Von einem zentralen Motiv des Statuserhalts gehen sowohl Bourdieu als auch Boudon aus.

onsforschung wird der Bildungs(miss)erfolg von Migrantinnen und Migranten mit einer geringeren Kapitalausstattung erklärt (Juhász und Mey 2003). Esser (1996) weist darauf hin, dass Migranten und Migrantinnen sowohl in der Herkunfts- als auch in der Aufnahmegesellschaft Kapital akkumulieren und unterscheidet zwischen allgemeinem und ethnisch spezifischem Kapital. Allerdings ist vor allem das ethnienspezifische Kapital außerhalb der eigenen ethnischen Räume nicht ohne weiteres nutzbar und nur bedingt auf andere soziale Räume transferierbar. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Verwertbarkeitsprobleme der Herkunftssprache von Migranten und Migrantinnen, die insbesondere im Schulsystem der Aufnahmegesellschaft nur selten anerkannt wird. Dabei kann eine vermehrte Akkumulation ethnischen Kapitals einerseits eine askriptive Wirkung entfalten, da damit eine entsprechend stärkere Zuschreibung des Merkmals des Migrationshintergrunds verbunden ist, und somit problematisch wirken. Andererseits kann dieses Kapital eine attraktive Alternative darstellen, wenn die Anerkennung durch die Aufnahmegesellschaft verweigert wird oder die Platzierung aus anderen Gründen nicht gelingt.

Zudem bietet die Habitustheorie von Bourdieu (1983) Ansatzpunkte zur Thematisierung von verschiedenen Achsen sozialer Ungleichheit sowie entsprechenden Kombinationen dieser Benachteiligungsachsen. Der Habitus als „Erzeugungsmodus“ von Einstellungs- und Handlungsmustern, der im Rahmen sozialer Erfahrungen bzw. Sozialisationsprozessen generiert wird, ist nicht nur schichtspezifisch denkbar, sondern unterscheidet sich auch entlang der Kategorien Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund. Dieser Habitus „passt“ zu einem bestimmten Feld, in dem er angemessen erscheint und verstanden wird. Gemäß Steinrück (1997) entwickelte Bourdieu den Begriff des Feldes, „um gegen die Vorstellung von Institutionen als Apparaten, subjektlosen Maschinen die Vorstellung von Orten zu setzen, in denen Menschen um etwas kämpfen, Interessen haben, investieren, Kapital akkumulieren. Gleichzeitig dient der Begriff des Feldes dazu, den Ökonomismus der beherrschenden ökonomischen Theorie zu kritisieren.“ Mit dem Feldbegriff betont Bourdieu, dass nicht nur Geld, sondern auch Ehre oder Reputation in verschiedenen Feldern eigene Ökonomien haben. Innerhalb dieser Felder konkurrieren Akteure, setzen sich ein und akkumulieren je spezifisches Kapital. Die Feldtheorie von Bourdieu (1985, 1997) bietet sich somit als eine Grundlage zur Spezifizierung des Kontexts an. Kapitalien werden danach je nach Feld unterschiedlich verwertet bzw. in andere Kapitalien transferiert.

Die Idee der Passung zwischen Habitus von Kindern und Erwartungen im schulischen Feld stand somit auch im Zentrum der Analysen von Bourdieu und Passeron (1971), die davon ausgingen, dass Familien nicht nur eine unterschiedliche Ressourcenausstattung aufweisen, sondern auch, dass sie bei ihren Kindern einen je spezifischen Habitus fördern. Somit sind Kinder, wenn sie in die Schule eintreten, keine „unbeschriebenen“ Blätter,

sondern weisen ein unterschiedliches Maß an Fähigkeiten auf und einen spezifischen Habitus. Bourdieu und Passeron gingen nun davon aus, dass die verschiedenen Fähigkeiten und Habitus von den Lehrkräften auch verschieden wahrgenommen und gewichtet werden.

An diese Grundidee schließen sich mehrere Stränge in der Bildungsforschung an, auch wenn in den letzten Jahren eher eine Reduktion der verwendeten Bourdieu'schen Konzepte in der Bildungsforschung festzustellen war (Kramer und Helsper 2010). Ein Beitrag der Bourdieu'schen Betrachtungsweise ist darin zu sehen, dass sie den Blick auf die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder lenkt (Aschaffenburg und Maas 1997; PISA/OECD 2001; Büchner und Brake 2007). In Bourdieus späterem Werk (Bourdieu 2005) findet sich auch der explizite Bezug zu Gender-Fragen, so dass es nicht verwundert, dass die gender-orientierte Bildungsforschung sich oft auf Bourdieu stützt (Schwitzer et al. 2011), wobei das Habitus-Konzept im Zentrum der Analysen steht (Dumais 2002; Hupka-Brunner et al. 2011). Dabei ergeben sich Hinweise auf die unterschiedliche Bedeutung von kulturellem Kapital der beiden Geschlechter für den Bildungsverlauf. So betont Dumais (2002), dass junge Frauen ihr kulturelles Kapital (gemessen in Form kultureller Aktivitäten sowie Interesse an Tanz und Theater) besser in gute Noten umsetzen können als junge Männer. Sie erklärt dieses Phänomen damit, dass Gender-Stereotype junge Frauen eher ermutigen, ihr kulturelles Kapital zu gebrauchen, wohingegen junge Männer dazu neigen könnten, ihr kulturelles Kapital runter zu spielen oder zu verleugnen, um nicht von peers oder Lehrern als unmännlich angesehen zu werden. Ein Schwerpunkt der Habitus-orientierten Gender-Bildungsforschung ist die Hochschule: Hier konnten Kraus und Beaufays (2005) zeigen, dass die Ausprägung eines – männlich konnotierten – Wissenschaftshabitus dazu beiträgt, dass Frauen wissenschaftliche Laufbahnen nicht weiterverfolgen. Imdorf (2006) konnte für ausgewählte Berufe in der Berufsbildung zeigen, dass habituelle Schließungsprozesse auf Seiten der Betriebe Geschlechtsunterschiede in der Berufswahl verfestigen.

Im Migrationsbereich gibt es ebenfalls Anknüpfungen an die Bourdieu'sche Sichtweise – einerseits, wie bereits genannt – in dem Sinne, dass die (zumeist geringere) Kapitalausstattung von Familien für den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Erklärungsfaktor herangezogen wird. Aber auch Prozesse der Selbststigmatisierung und des Cooling-outs von Bildungsaspirationen wird entlang Bourdieu'scher Argumentarien erklärt (Haeberlin et al. 2005; Jobst und Skrobaneck 2009).

1.2.3 Weitere Theorien mit Bezügen zu den Prämissen des Intersektionalitätensatz

In diesem letzten theoretischen Abschnitt sollen weitere Elemente der Idee des Intersektionalitätenansatzes in anderen theoretischen Ansätzen identifiziert werden.

Als allgemeine theoretische Grundlage zur Begründung der Kontextabhängigkeit von Ungleichheiten – wie sie im Intersektionalitätenansatz hervorgehoben wird – können *aufgeklärte Rational Choice-Ansätze* wie etwa die Theorie der sozialen Produktionsfunktionen (Ormel et al. 1999) herangezogen werden. Wohlbefinden, sozialer und physischer Natur, ist nach dieser Theorie das zentrale Ziel menschlichen Handelns und kann durch die Erfüllung bestimmter instrumenteller Ziele (Stimulation, Komfort, Status, Verhaltensbestätigung und Affekt) produziert werden. Inwieweit diese Zwischenziele erreicht werden, hängt von individuell verfügbaren und durch die Kontextbedingungen determinierten Ressourcen als Mittel zur Produktion von Wohlbefinden sowie von Verhaltenslimitierungen („constraints“), d.h. der Nichtverfügbarkeit von Ressourcen, ab. Ähnliches lässt sich aus der Werterwartungstheorie, die ebenfalls dem Rational Choice-Paradigma zuzuordnen ist, ableiten, denn Präferenzen und Restriktionen werden dort als kontextspezifisch angenommen (Opp 2004; Esser 1999, Eccles 2005).

Die im Intersektionalitätenkonzept geforderte Berücksichtigung der Kontext- und Pfadabhängigkeit findet sich ebenso im *Lebensverlaufskonzept* (Mayer und Diewald 2008; Hillmert 2009) wieder. Lebensläufe werden danach als Gefüge von Statuspassagen und Statuswechseln angesehen, die durch die institutionelle Organisationsstruktur des Bildungswesens und der Institutionen des Arbeitsmarktes als strukturierende Faktoren geprägt werden. So bestimmen Bildungsinstitutionen die Dauer der Bildungsphase, ordnen die Reihenfolge und regulieren Übergangszeiten. Institutionen des Arbeitsmarktes strukturieren den Zugang zum Beruf und die soziale Positionierung von Berufseinsteigern. Jede Phase innerhalb des Lebensverlaufs (z.B. Bildungsphase) hat Auswirkungen auf folgende Phasen (z.B. Erwerbsphase). Gender-sensible Ausführungen des Lebensverlaufkonzeptes finden sich bei Krüger (2001) oder Levy (2012).

Der Intersektionalitätensatz arbeitet stark mit dem Diskriminierungskonzept. Eine Theorie, die sowohl auf Benachteiligungen von Frauen als auch von Migrant*innen angewendet werden kann, ist die *Theorie der statistischen Diskriminierung*. Im Kern dieses ursprünglich hinsichtlich des Arbeitsmarktes formulierten Konzepts findet sich die These, dass zur Reduktion von Such- und Informationskosten Gruppenmerkmale als Entscheidungsindikatoren hinzugezogen werden, d.h. Personen nicht oder nicht nur individuell beurteilt werden, sondern auch auf Basis von Merkmalen, die den Gruppen, denen die Personen angehören, zugeschrieben werden (vgl. Sesselmeier 1998). Die Theorie wurde insbesondere im Hinblick auf Be-

nachteiligungen entlang der Achsen Ethnie und Geschlecht entwickelt (Phe-
lps 1972). Diese Sicht wird gestützt durch Befunde, die zeigen, dass be-
stimmte Migrantengruppen trotz vergleichbarem Humankapital auf dem
Arbeitsmarkt Benachteiligungen erfahren, so z.B. türkische Migranten mit
Berufsbildungsabschluss in Deutschland (Seibert und Solga 2005, für die
Schweiz: Fibbi et al. 2003). Die Wahrnehmung statistischer Diskriminierung
von Migranten (z.B. auf Grundlage allgemein angenommener Sprach-
probleme) oder Frauen (z.B. auf Grundlage der Annahme, dass Frauen eine
weniger kontinuierliche Erwerbsbiographie haben) kann in den entspre-
chenden Gruppen Bildungsentscheidungen und insbesondere auch die Bil-
dungsmotivation beeinflussen. Von einem solchen Einfluss ist auch dann
auszugehen, wenn faktisch keine statistische Diskriminierung vorliegt, son-
dern die Benachteiligung auf Defiziten der entsprechenden Gruppen beruht
– wie das etwa Becker und Beck (2012) für Migranten im Bildungssystem
nachzeichnen. Sollte in einer Aufnahmegesellschaft vor allen Dingen eine
statistische Diskriminierung von Frauen und Migranten wahrgenommen
werden, sollten insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund eine geringere
Motivation, in Bildung zu investieren, aufweisen.

Eine indirekte Form der Diskriminierung wird in der *stereotype threat theory* thematisiert und insbesondere auf Benachteiligungen nach Ge-
schlecht und Migrationshintergrund angewendet (vgl. u.a. Murphy et al.
2007; Steele et al. 2002; Steele und Aronson 1995). Die Kernidee lässt sich
so zusammenfassen, dass Stereotype hinsichtlich bestimmter Gruppen, die
im Umfeld von Test- bzw. Prüfungssituationen aktiviert werden, bei den
entsprechenden Gruppen zu einer Leistungsminderung bzw. einer geringeren
Performanz führen. Werden zum Beispiel vor einer Deutschprüfung von
der Lehrperson im Rahmen von Äußerungen die Stereotype, dass Jungen in
Deutsch schlechter sind als Mädchen sowie dass Migranten mit Sprach-
problemen zu kämpfen haben, aktiviert, ist damit zu rechnen, dass Jungen
sowie Migranten – und insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund –
eine zusätzliche Leistungsminderung erfahren können. Auch wenn sie die
Forschungslage als ambivalent beschreiben und Lehrer nicht per se als Ver-
ursacher entsprechender Bedrohungen ausgemacht werden können, schlie-
ßen Becker und Beck (2012) nicht aus, dass die Aktivierung von Stereoty-
pen und deren Wirkung als „self-fulfilling prophecy“ einen Teil der Be-
nachteiligung von Migranten im Schulsystem erklären können. Dies gilt
nicht nur für Benachteiligungen am Beginn der Bildungslaufbahn, sondern
auch langfristig, etwa wenn durch die immer wiederkehrenden Stereotypen
langfristig die Bildungsmotivation der entsprechend durch die Stereotypen
angesprochenen Gruppen sinkt (Steele und Aronson 1995; vgl. Becker und
Beck 2012).

Dabei ist zu beachten, dass Migranten und Migrantinnen in vielen sozi-
alwissenschaftlichen Ansätzen lange Zeit als problembehaftet und defizitär
charakterisiert wurden. Ausgangspunkt dieser Sichtweise ist die Idee nicht

kompatibler Wertesysteme und Lebenswelten in verschiedenen Kulturen, die das Zusammenleben von Einheimischen und Menschen mit Migrationshintergrund selbst für die 2. und 3. Generation problematisch werden lässt, da deren unterschiedliche Wertesysteme miteinander konfliktieren (Hämmig 2000: 74). In Auseinandersetzung mit empirischen Gegenbefunden haben sich inzwischen auch Ansätze durchgesetzt, die spezifische Ressourcen der Migranten mit in Betracht ziehen. Nach den Ansätzen, die auch positive Aspekte von Verschiedenheit berücksichtigen, verfügen etwa Frauen der zweiten Migrantengeneration „über ‚besondere‘ Fähigkeiten aufgrund ihrer doppelten Sozialisation in einem interkulturellen Migrationskontext. Sie übernehmen aufgrund ihrer Kenntnisse der Normen und Institutionen der Einwanderungsgesellschaft sowie ihrer Kenntnisse der Zweitsprache eine Schlüsselfigur als ‚Mittlerin‘ in ihrer Familie, d. h. zwischen den Eltern und der deutschen Umgebung ein“ (Granato und Schittenhelm 2003). Theoretisch entspricht dies dem Konzept verschiedener Akkulturationsstrategien nach Berry et al. (1982). Hinsichtlich der schulischen Leistungen haben zum Beispiel die PISA-Studien gezeigt, dass einige Migrantengruppen z.T. sogar erfolgreicher sind als autochthone Schülerinnen und Schüler (OECD/PISA 2001). Zudem ist zu beachten, dass die Wahrnehmung von Migranten durch Mitglieder der Aufnahmegesellschaft je nach Sozialstatus der verschiedenen Migrantengruppen stark variiert und auch zeitlichen Veränderungen unterliegt (Stolz 2001): So galten z.B. in der Schweiz Italiener früher als Ausländer und litten unter einem schlechten Prestige, heutzutage wird diese Gruppe eher als sympathisch wahrgenommen.

II. Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg

Nachdem verschiedene Theorien betrachtet wurden, die als Grundlage für die Analyse von Bildungsungleichheiten und die Überschneidung verschiedener Achsen von Ungleichheiten dienen können, soll nun konkret gefragt werden, welche Mechanismen auf eine Überschneidung der Ungleichheitsachsen von Geschlecht und Migrationshintergrund schließen lassen bzw. warum geschlechtsspezifische Benachteiligungen je nach Migrationshintergrund variieren sollten. Die Bedeutsamkeit der Betrachtung von Geschlechterunterschieden ergibt sich zunächst aus der Zunahme der weiblichen Migration hinsichtlich aller Migrationstypen (z.B. temporäre, nachfrageorientierte, unabhängige Migration), wie sie Han (2003) in ihrer These der Feminisierung internationaler Migration zusammenfasst (vgl. Westphal 2004). Während Frauen lange Zeit „als Anhängsel wandernder Männer, und als mit ihren Kindern allein am Herkunftsort zurückgeblieben oder später ihrem Mann nachziehend von ihm abhängig“ galten, waren in Deutschland „unabhängig und abhängig eingewanderte Frauen im Vergleich zu einheimischen Frauen überdurchschnittlich an der Arbeitswelt beteiligt“ (West-

phal 2004: 1) – hier deuten sich eine erste Überschneidung bzw. ein erster Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Migrationshintergrund an. Ein gewichtiges Argument liefert ebenso der Befund des Überblicksartikels von Westphal (2004), dass Migrantinnen und Migranten sich generell vielfach in sozialen, rechtlichen und ökonomischen Herkunfts- und Aufnahmebedingungen sowie Ressourcen (z.B. familiäre Netzwerke) unterscheiden. Sie unterscheiden sich ebenso in der Verarbeitung von migrationsbezogenen oder nicht-migrationsbezogenen Krisen (Herwatz-Emden und Rieken 2001). Vielfach unterscheiden sich auch die Geschlechterverhältnisse hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung und der Haushaltsarbeit, die Geschlechterrollen und Erziehungsziele zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund, wobei sich an die Migrationserfahrung bei Migranten eine Neuorientierung hinsichtlich dieser Charakteristiken anschließen kann (Herwatz-Emden und Westphal 1999; Herwatz-Emden 2000). Allerdings gibt es kein homogenes migrationsspezifisches Geschlechterverhältnis; so erweisen sich Geschlechtsidentitäten stärker vom Alter und vom Bildungsniveau abhängig als von der Ethnie (Westphal 2004). Zudem sind verschiedene Migrationshintergründe hinsichtlich der Migrantengeneration in Betracht zu ziehen: In der zweiten Generation zeigen sich Migrantinnen meist flexibler „gegenüber den Migrationsbedingungen und Anforderungen der deutschen Gesellschaft“ und haben höhere Schulabschlüsse als männliche Personen mit Migrationshintergrund (Westphal 2004). Die stärkste Benachteiligung gegenüber Deutschen zeigt sich für türkische Migrantinnen, die im Vergleich geringere Chancen auf eine Erstausbildung haben und nach der Ausbildung entsprechend in Berufsfelder mit prekären Bedingungen wechseln und selbst nach Abschluss einer entsprechenden beruflichen Bildung im Arbeitsmarkt benachteiligt bleiben (Seibert und Solga 2005). Wie Granato (2003) aufzeigt, sind Migrantinnen im mittleren und höheren Dienstleistungssektor (öffentlicher Dienst, Banken) besonders unterrepräsentiert (vgl. Westphal 2004).

Migranten und Migrantinnen zeichnen sich andererseits durch relativ ausgeprägte Bildungsaspirationen aus, denn Aufstiegsambitionen sind ein bedeutsames Migrationsmotiv (Zölch et al. 2003). Vor allem für Migranten, die ihr Land nicht aus Zwängen heraus verlassen (z.B. rechtliche Verfolgung, kriegerische Konflikte) gilt, dass sie in der Regel in ökonomisch besser gestellte Länder immigrieren, um auch ihren eigenen Lebensstandard zu verbessern und sozial aufzusteigen (Stichwort: „immigrant optimism“; Relikowski et al. 2012). Nach Kao und Tienda (1995) gehen Befunde höherer Aufstiegsorientierungen bei Migranten auch auf die Selektivität der Migranten-Gruppen zurück, in der motivierte und aufstiegsinteressierte Individuen überrepräsentiert sind, weil nur diese optimistisch sind, Verluste durch die Migration (z.B. Abwertungen der im Heimatland erworbenen Qualifikationen) auszugleichen. Hinsichtlich der zweiten Migrantengeneration verstärken sich die Bildungsaspirationen nochmals, denn die häufig von einer

Abwertung ihrer Bildungsabschlüsse im Aufnahmeland betroffenen Migranten der ersten Generation übertragen die Aufstiegsaspirationen auf ihre Kinder, d.h. die Migranten der zweiten Generation (Steinbach und Nauck 2004). Die höheren Aufstiegsorientierungen kommen somit insbesondere den Migranten der zweiten oder dritten Generation zugute. Bildungsentscheidungen fallen bei Migranten nach den Befunden einiger Studien (cf. Brinbaum und Cebolla-Boado 2007; Kao und Tienda 1995, 1998; Vallet 2007; Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007) aufgrund ihrer ausgeprägten Bildungsaspirationen häufiger zu Gunsten höherer Bildungsgänge aus als dies bei der jeweiligen strukturell ähnlich gelagerten Referenzgruppe der Nicht-Migranten der Fall ist. Dies führt zu einer Reduktion der sekundären Bildungsungleichheiten im Sinne von Boudon (1974). Allerdings bergen diese höheren Bildungsaspirationen auch Konfliktpotenziale, etwa eine höhere relative Deprivation und Diskriminierungswahrnehmung, wenn entsprechende Aspirationen nicht umgesetzt werden können, die Wahrnehmung eines verstärkten Drucks seitens der Eltern durch junge Migranten und schließlich auch Konflikte, welche durch die wahrgenommene relative Abwertung der Väter durch die Söhne, die einen Bildungsaufstieg erfahren haben, entstehen (Zölch et al. 2003: 83).

Ein größerer Teil des Effekts des Migrationshintergrunds auf den Bildungserwerb kann – wie sich bereits an verschiedenen Punkten in den vorhergehenden Überlegungen angedeutet hat – durch die soziale Herkunft erklärt werden. Somit ist stark von einer Wirkung eines Defizits an Ressourcen im Sinne primärer Herkunftseffekte (Boudon 1974) auszugehen, d.h. migrationsspezifische Ungleichheiten sind ein Spezialfall des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildung (Kalter 2005; vgl. Kristen und Granato 2007). Die Grundthese ist, dass die Nachteile von Migranten im Bildungswesen des Ankunftslandes „nicht auf Diskriminierung beruhen, sondern eher eine Folge sozial selektiver Einwanderung sind. Viele der Migrantenkinder wären dann deswegen im Nachteil, und das ist vor allem in Deutschland der Fall, weil ihre Eltern über deutlich geringere Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in die Bildung und die Stützung des Bildungserfolgs ihrer Kinder mobilisieren können“ (Becker und Beck 2012: 138).

Hinsichtlich der Überschneidung von geschlechtsspezifischen und migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten sind Vorstellungen über die Rollen von Männern und Frauen in der Gesellschaft und antizipierte Arbeitsmarktchancen sicher von besonderem Interesse. Einerseits ist die Kosten-Nutzen-Kalkulation hinsichtlich Bildungsinvestitionen davon abhängig, ob für Frauen eine Umsetzung von Bildung in Status möglich ist bzw. ob die Erwerbsbeteiligung von Frauen gewünscht wird oder nicht (vgl. Becker und Müller 2011). Zum anderen wirken sich Geschlechterrollen direkt auf die Lernmotivation und das schulische Verhalten aus – Jungen mit traditionellen Geschlechterrollen sind stärker schulfremdet und zeigen mehr

Schuldevianz als Jungen mit egalitären Geschlechterrollen oder Mädchen (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010). Migrantinnen, die aus Ländern mit sehr traditionellen Geschlechterrollen kommen und die sich auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes als benachteiligt ansehen, sollten nach der ersten Argumentation durch eine eher niedrige Bildungsbeteiligung von Frauen gekennzeichnet sein. Andererseits könnten Frauen, die wegen des traditionellen Frauenbildes in ihren Heimatländern in Länder mit einem egalitäreren Frauenbild immigriert sind, infolge ihrer hohen Bildungsaspirationen gegenüber einheimischen Frauen sogar eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen. Wie sich hier bereits andeutet, sind sehr verschiedene Argumentationen denkbar und die Herkunft der Migrantinnen sowie die Aufnahmegesellschaft sollten bei entsprechenden Analysen gleichermaßen mit in Betracht gezogen werden.

III. Geschlecht, Migration und Bildungserfolg im Lichte der Empirie

Die klassische Studie zur Intersektionalitätsforschung von Crenshaw (1991) beinhaltet juristische Fallanalysen und weist auf die Benachteiligung von schwarzen Frauen im Justizsystem der Vereinigten Staaten von Amerika hin. Schwarze Männer und weiße Frauen werden nach den Ergebnissen der Studie durch Antidiskriminierungsgesetze stärker geschützt als schwarze Frauen. Somit stellt die Kombination aus weiblicher Geschlechtszugehörigkeit und afro-amerikanischer Ethnie eine besondere Benachteiligung dar. Eine aktuellere Studie zu schwarzen Frauen in Großbritannien von Brittain et al. (2005) zeigt, dass diese Verknüpfung von Benachteiligungen auch im Europa des 21. Jahrhunderts noch nachweisbar ist: *Black women* haben niedrigere Bildungsabschlüsse und werden geringer bezahlt als weiße Männer oder Frauen. Sie sind auch in anderen Bereichen der Gesellschaft desintegriert und sind stark unterrepräsentiert in britischen politischen Institutionen, insbesondere in den Parlamenten.

Bildungsungleichheiten entlang der Achsen des Geschlechts und des Migrationshintergrunds waren in den letzten 50 Jahren einem Wandel unterworfen. Während vor der Bildungsexpansion, die in den 1960er Jahren angestoßen wurde, Frauen geringe Chancen hatten, auf höhere Schulen zu gehen und entsprechende höhere Schulabschlüsse zu erwerben, verbesserten sich die Chancen der Frauen mit der Zunahme der Bildungsgelegenheiten, dem Aufkommen des neuen Frauenbildes und neuen Möglichkeiten für Frauen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, stetig. Hinsichtlich der allgemeinbildenden Schulabschlüsse haben in den meisten europäischen Bildungssystemen die Mädchen in vielen Bereichen des Bildungssystems bessere Chancen als die Jungen – dazu gehören u.a. die Chancen, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten (vgl. Hadjar

und Berger 2011), allerdings zeigen sich für gering gebildete Frauen in der Schweiz, und zum Teil auch in Deutschland, schlechtere Einstiegschancen im Lehrstellenmarkt (Hirschi 2009). Migrationspezifische Benachteiligungen kamen erst in den 1960er Jahren im Zusammenhang mit den Arbeitsmigranten- und Aussiedlerströmen in Deutschland auf die Tagesordnung, wobei das Ausmaß und die Art der Benachteiligungen zwischen verschiedenen Migrantengruppen (vor allem je nach Bildungskapital der Eltern) variieren (Geißler 2005).

Werden Unterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten im Bildungssystem allgemein betrachtet, zeigen Befunde für Deutschland, dass die Mädchen mit Migrationshintergrund und die Jungen mit Migrationshintergrund genauso aufgeholt haben, wie dies bei den Nicht-Migranten der Fall ist. Dieser Prozess scheint bei allen von Geißler (2005) in Betracht gezogenen ethnischen Minderheiten in Deutschland (u.a. Türken, Griechen, Portugiesen, Spanier) in ähnlicher Weise stattgefunden zu haben. Nur beim Zugang zur Berufsbildung erscheinen die Chancen der Mädchen mit Migrationshintergrund gegenüber den Chancen der Jungen mit Migrationshintergrund noch als geringer, wie dies auch bei den Nicht-Migranten der Fall ist (Granato und Schittenhelm 2004: 34). Eine Intersektionalität deutet sich hingegen bei den Hochschulabschlüssen an: Während unter den Deutschen offenbar inzwischen auch mehr weibliche als männliche Studienanfänger sowie Studierende zu konstatieren sind, scheinen hier die Frauen mit Migrationshintergrund nach Zahlen von 2003 (Isserstedt et al. 2004) noch im Nachteil zu sein, d.h. sie sind in der Population der Studienanfänger sowie der Studierenden unterrepräsentiert (Geißler 2005).

Der Frage des Zusammenspiels von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft und Benachteiligungen aufgrund bestimmter Migrationshintergründe gingen aktuell Meyer (2008) und Sacchi et al. (2011) im Rahmen des Schweizerischen TREE-Projekts nach. Der Mehrwert einer simultanen Analyse verschiedener Bildungsungleichheiten deutet sich auch in den Ergebnisse von Hadjar et al. (2011) hinsichtlich der Mechanismen hinter verschiedenen Benachteiligungen (nach Geschlechtszugehörigkeit, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund) an: Die Mechanismen hinter den verschiedenen Benachteiligungen unterschieden sich zwischen den Achsen sozialer Ungleichheit. Während der geringere Bildungserfolg der Jungen und der Arbeiterkinder stark mit Schulentfremdung – als Ausdruck einer geringeren Motivation und einer negativen Einstellung gegenüber der Schule – verknüpft ist, erwiesen sich die benachteiligten Kinder mit Migrationshintergrund im geringeren Ausmaß als schulentfremdet. Der wesentliche Mechanismus hinter den Nachteilen der Migrantenkinder ist ein Defizit an Kapitalien, insbesondere an sozialem Kapital (z.B. Unterstützung der Kinder bei schulischen Aufgaben durch die Eltern). Zu nennen sind auch weitere aktuelle Thematisierungen von Intersektionalität und entsprechende Studien aus dem Bereich der *specific community* von Riegel (2007), Weber (2008,

2009) oder King (2009), die spezifische Ungleichheitsverhältnisse in der Schule und im schulischen Alltag detailliert betrachten.

Im Hinblick auf die bisherigen empirischen Studien kristallisieren sich verschiedene Forschungsdesiderata heraus. Häufig werden zwar Kombinationen von Ungleichheitsachsen (etwa Frauen mit Migrationshintergrund) im Sinne einer Intersektionalität untersucht, allerdings werden keine Vergleiche zu Referenzgruppen – in diesem Beispiel Männer mit und ohne Migrationshintergrund sowie Frauen ohne Migrationshintergrund – ange stellt. Daraus ergibt sich die Forderung, entsprechende Referenzgruppen mit in Betracht zu ziehen. Es fallen die überwiegend qualitativen Studien auf, entsprechend stellen quantitative Analysen – unter der hier vertretenen Voraussetzung, dass Intersektionalitäten quantitativer Analyse zugänglich sind – ein Forschungsdesiderat dar, das im Rahmen dieses Sammelbands bedient werden soll.

Im Ausblick ist im Hinblick auf den bisherigen Forschungsstand sowie diesen Sammelband anzumerken, dass ein erheblicher Bedarf an *mixed-method* Studien bzw. Methodentriangulation besteht. Auf diese Weise kann sicher auch der Verknüpfung von Makroebeneinflüssen und Praxen im Sinne des praxeologischen Ansatzes von Bourdieu (1979)⁴ besonders nahe gekommen werden. Entsprechend sind auch Mehrebenenanalysen anzuregen, in deren Rahmen die sozialen Mechanismen (Hedström 1998) hinter den Ungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund untersucht werden.

IV. Intersektionalität im Bildungsverlauf: Überblick über den Sammelband

Wie gezeigt worden ist, hat sich im Rahmen der Betrachtung von Bildungsungleichheiten die Untersuchung verschiedener Kombinationen mehrerer Ungleichheitsachsen – auch als Intersektionalitäten bezeichnet – als sinnvoll erwiesen. Während die Merkmale soziale Herkunft und Geschlecht in ihrer kumulierenden Prägestkraft bereits mehr Beachtung gefunden haben, tut

4 Gemäß Schneider (1998) kennzeichnet sich der praxeologische Ansatz von Bourdieu nicht durch ein Infragestellen der Fruchtbarkeit empirischer Methoden, aber durch eine Skepsis gegenüber einem extensiven Wahrheitsanspruch, dem aus seiner Wahrnehmung einige empirische Forscher anhängen: „denn zur ganzen Wahrheit gehört nicht nur das abstrakt in Zahlen und Relationen Geronnene, sondern auch die gelebte Praxis. Daher ergibt sich für ihn die Forderung, eine Theorie der Praxis zu entwickeln, die beides: subjektive Erfahrungen und objektive Strukturen (...) in einen sinnvollen Zusammenhang bringt. ‚Praxis‘ ist dabei der gesellschaftliche Prozess der Veränderung und Transformation der historisch vorgefundenen Wirklichkeit, (...) näherhin die konkrete menschliche Tätigkeit“ (Schneider 1998: 221).

sich mit der simultanen Betrachtung von Geschlecht und Migrationshintergrund ein bislang vergleichsweise in geringerem Ausmaß bewirtschaftetes Forschungsfeld auf. Dieser Umstand ist sicher nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass verschiedene Migrantengruppen in Betracht gezogen werden müssen und daher Analysen schnell sehr komplex geraten. Eine Limitierung für die quantitative Forschung stellen in diesem Zusammenhang die Fallzahlen dar, die mit steigender Komplexität der Analysen hinsichtlich der einzelnen Kombinationen von Ungleichheitsachsen immer kleiner werden (Problem der Zellbesetzung). Im Fokus stehen sowohl die Haupteffekte der verschiedenen Migrationshintergründe und von Geschlecht, aber auch die Effekte der Kombinationen („Migrantensohn“ versus „Migrantentochter“). Es wird angenommen, dass sich hinter Geschlechterunterschieden bei Personen mit Migrationshintergrund andere Mechanismen bzw. Ursachenfaktoren verbergen als etwa bei Geschlechterunterschieden in der Bevölkerung ohne Migrationserfahrung in der ersten oder zweiten Generation.

Hauptziel dieses Sammelbandes soll es somit sein, *einen Überblick über Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg bei Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu geben*. Dabei können und sollen auch weitere Ungleichheitsachsen in Betracht gezogen werden – die soziale Herkunft ist im Zusammenhang mit migrationsspezifischen Benachteiligungen sicher von besonderem Interesse. Als Unterziel wird angestrebt, erstens solche zusammenwirkenden Benachteiligungen bzw. Kombinationen von Achsen sozialer Ungleichheit theoretisch einzuordnen – d.h. entsprechende Hypothesen theoretisch herzuleiten, zweitens deskriptiv zu betrachten, wie sich Bildungsungleichheiten entlang der verschiedenen Achsen (Migrationshintergrund, Geschlecht, soziale Herkunft) darstellen, drittens, die Verknüpfung der verschiedenen Benachteiligungen empirisch zu betrachten (z.B. ob diese additiv wirken oder sich gegenseitig verstärken) und viertens zu untersuchen, inwieweit sich die sozialen Mechanismen hinter den einzelnen Benachteiligungen unterscheiden.

Das Buch soll sich von Einzelveröffentlichungen zu diesem Thema abheben durch die gleichzeitige Fokussierung von Geschlecht und Migrationshintergrund, die Vielfalt der gewählten Perspektiven und eine strenge empirische Fundierung. Statt politischer oder pädagogisierender Plädoyers sind theoretisch begründete und auf empirischen Befunden basierende Beiträge in diesem Band versammelt. Die Analysen sind methodisch elaboriert, aber auch für eine über Sozialwissenschaftler/innen hinausgehende Zielgruppe interessant präsentiert. Im Rahmen eines Peer-Review-Verfahrens wurden die Beiträge aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und von den Autorinnen und Autoren entsprechend weiterentwickelt.

Der Aufbau des Sammelbands folgt entsprechend der Forderung nach Berücksichtigung der Pfadabhängigkeit den verschiedenen Phasen des Bildungsverlaufs: vorschulische Bildung, Primarschule, Sekundarschule, Berufsbildung und Hochschulbildung. In den einzelnen Beiträgen werden vor

dem Hintergrund theoretischer Überlegungen Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund (Haupteffekte der Geschlechtszugehörigkeit, des Migrationshintergrunds, etc.) sowie die Kombination der verschiedenen Achsen von Bildungsungleichheit (Interaktionen aus Geschlecht und Migrationshintergrund etc.) betrachtet. Berücksichtigung findet ebenso das Merkmal der sozialen Herkunft. Fokussiert werden dabei u. a. achsenspezifische Erklärungsfaktoren hinter Benachteiligungen.

An diese Einleitung schließt sich ein weiteres einführendes Kapitel von *Winfried Kronig* an, in Rahmen dessen der Begriff des schulischen Scheiterns in den kritischen Blick genommen wird. Der Autor argumentiert, dass der Bildungs(miss)erfolg bestimmter Gruppen – etwa der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – sich in den Bildungssystemen soweit institutionalisiert hat, dass seitens Lehrerinnen und Lehrern sowie der Bildungsverwaltung hinsichtlich dieser Gruppen inzwischen quasi von einem Scheitern ausgegangen wird. Als Reaktion erfolgt die Überweisung der Schülerinnen und Schüler in spezifische Bildungsgänge mit geringeren Ansprüchen bzw. Sonderklassen oder Sonderschulen, die vielfach Züge einer statistischen Diskriminierung trägt. Die Klassifikation bzw. Definition variiert dabei in Abhängigkeit von der regionalen Schulstruktur.

Der zweite Teil des Buches widmet sich Bildungsungleichheiten in der vorschulischen Bildung und in der Grundschule. *Birgit Becker* und *Franziska Schmidt* widmen sich der vorschulischen Bildungsförderung, indem sie Unterschiede in mathematischen und sprachlichen Kompetenzen nach Geschlecht und Migrationshintergrund zu Beginn der Schulzeit in den Blick nehmen. Ihre Ergebnisse, die auf Daten des Projektes „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit und der Übergang in die Grundschule“ (ESKOM-VG) basieren, weisen u. a. auf „doppelte Benachteiligungen“ im Bereich Rechnen hin: Kinder mit Migrationshintergrund und Mädchen haben jeweils einen Nachteil – wobei beide Nachteile hier additiv wirken. Die Autorinnen regen an, Maßnahmen zur Reduktion solcher Bildungsungleichheiten früh anzusetzen, um einer kompensatorischen Wirkung Zeit zu geben.

Auf Basis von Daten der DEBIMISS-Studie für Berner und Züricher Grundschulkindern in der sechsten Klassenstufe gehen *Rolf Becker*, *Michael Beck* und *Franziska Jäpel* für das Deutschschweizer Schulsystem der Frage nach, ob die Schulkinder hinsichtlich der Notengebung und der Bildungschancen von Lehrkräften gleichen Geschlechts profitieren oder ob andere Einflussfaktoren – etwa der Migrationshintergrund oder die soziale Herkunft der Schulkinder gewichtiger sind. Sie widerlegen zum einen klar die These, dass Jungen aufgrund der langfristigen Folgen einer „Feminisierung der Primarschule“ benachteiligt würden. Zum anderen zeigen sie, dass sich die Nachteile der Kinder mit Migrationshintergrund bei der schulischen Leistung und ihrer Beurteilung gegenüber den Schweizer Kindern vor allem auf Effekte der sozialen Herkunft zurückführen lassen.

Volker Mehringer und *Leonie Herwartz-Emden* begeben sich anhand von Daten aus dem Forschungsprojekt „Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund“ (SOKKE) auf die Suche nach Intersektionalitäten. Ihre Forschungsfrage lautet, ob sich bei Schüler/innen in der Grundschule Interaktionseffekte von Geschlecht und Migrationshintergrund bzw. ethnischer Herkunft auf die Lese- und Mathematikkompetenzentwicklung feststellen lassen. In den Ergebnissen zeigen sich zwar teils nachteilige Effekte des Migrationshintergrundes und der ethnischen Herkunft auf die Lese- und die Mathematikkompetenz. Doch von den Kombinationen von Geschlecht und Migrationshintergrund bzw. ethnischer Herkunft gehen keine Wechselwirkungen auf die beiden Kompetenzen und deren Entwicklung über die Grundschulzeit aus.

Es folgt eine systematische Zusammenfassung von quantitativen und qualitativen geschlechts- und migrationspezifischen Befunden aus der BiKS-8-14-Studie zum Bildungserwerb vor und nach dem Übergang in die Sekundarstufe von *Markus Zielonka*, *Ilona Relikowski*, *Lydia Kleine*, *Nicole Luplow*, *Erbil Yilmaz*, *Thorsten Schneider* und *Hans-Peter Blossfeld*. Die Ergebnisse weisen auf Nachteile für Jungen in den erbrachten Leistungen, deren Entwicklung und beim Übertritt in die Sekundarstufe hin. Bei Kindern mit Migrationshintergrund zeigen sich in der Grundschule nachteilige primäre Effekte, die nicht durch Bildungsentscheidungen beim Übertritt in die Sekundarstufe ausgeglichen werden. Hinsichtlich der kombinierten Betrachtung von Geschlecht und Migration deuten sich häufigere Abstiege auf niedrigere Schulformen bei Jungen mit Migrationshintergrund an.

Nachdem der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe im vorherigen Kapitel beleuchtet wurde, widmet sich der Beitrag von *Tobias Roth* und *Manuel Siegert* einer differenzierten Darstellung der Entwicklung nationalitätenspezifischer Geschlechterunterschiede im Verlauf der Sekundarstufe I ab der 5. Klasse auf Basis von (Makro-) Daten der amtlichen Bildungsstatistik des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Die Ergebnisse zeigen, dass bei Einheimischen in der fünften Klasse bestehende Unterschiede zu Ungunsten der Jungen über die Sekundarstufe I hinweg bis Klasse zehn weitgehend unverändert bleiben. Die untersuchten Ausländergruppen unterscheiden sich jedoch deutlich hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Besuchs der verschiedenen Schulformen in der fünften Klasse und hinsichtlich der Veränderung des Geschlechterverhältnisses in den folgenden Klassenstufen.

Im Zentrum des Beitrags von *Christiane Gross* und *Anja Gottburgsen* stehen Schülerinnen und Schüler um das 15. Lebensjahr in der Sekundarstufe. Der Beitrag untersucht anhand der internationalen PISA-Daten 2009, ob und inwiefern die Achsen Migrationsstatus, Gender und soziale Herkunft sowie Interaktionen zwischen ihnen und der schulische Kontext den Erwerb von Mathematikkompetenzen bei Jugendlichen beeinflussen. Die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse weisen auf eine hohe Bedeutung

der Interaktionen zwischen Migrationsstatus, Gender und sozialer Herkunft hin. Danach erreichen Migrantinnen mit geringem sozioökonomischem Status die geringsten Kompetenzwerte und Nichtmigranten mit hohem sozioökonomischem Status die höchsten.

Mona Granato widmet sich in ihrem Beitrag dem Herstellungsprozess sozialer Ungleichheit beim Übergang in eine berufliche Ausbildung in Deutschland. Auch wenn sich der Sozialstatus der Herkunftsfamilie in den Analysen als ein bedeutsamer Faktor erweist, vermag er die unterschiedlichen Einstiegschancen in vollqualifizierende, nicht-akademische Ausbildung nicht abschließend zu erklären: Junge Frauen mit Migrationshintergrund haben offenbar die geringsten Zugangschancen, anscheinend auch, weil sie in geringerem Maß von guten schulischen Voraussetzungen profitieren können. Der Beitrag zeigt, dass in der Frage des Zugangs in betriebliche Ausbildung bei Frauen mit und ohne Migrationshintergrund das Geschlecht die zentrale Ungleichheitsachse darstellt, während bei jungen Männern mit Migrationshintergrund die ethnische Herkunft der entscheidende ungleichheitsrelevante Faktor ist.

Der Beitrag von *Sandra Hupka-Brunner* und *Irene Kriesi* untersucht für die Schweiz, von welchen arbeitsmarktstrukturellen Faktoren fachliche Ausbildungsbedingungen in Ausbildungsbetrieben abhängen und ob sich junge Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer Ausbildungsbedingungen sowie ihrer Ausbildungszufriedenheit unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Männer mit Migrationshintergrund ihre Ausbildungsbedingungen als auch ihre Ausbildungszufriedenheit markant schlechter einschätzen. Dabei werden die fachlichen Ausbildungsbedingungen sowohl von beruflichen Ausbildungskosten und der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten im ausbildenden Arbeitsmarktsegment als auch von betrieblichen Merkmalen geprägt. Etwa ein Drittel der Unterschiede in den fachlichen Ausbildungsbedingungen kann anhand der verfügbaren Indikatoren erklärt werden. Offen bleibt, in welchem Umfang die verbleibenden zwei Drittel auf un beobachtete Unterschiede in der Arbeitsmarktallokation zurückzuführen sind, und ob und in welchem Ausmaß sie davon abhängen, dass junge Männer mit Migrationshintergrund andere, eventuell kritischere Maßstäbe anlegen bei der Beurteilung ihrer Ausbildungsbedingungen.

Dorit Griga, *Andreas Hadjar* und *Rolf Becker* beschäftigen sich im letzten Beitrag dieses Sammelbands mit dem Hochschulzugang von Migranten in der Schweiz und in Frankreich, wobei sie verschiedene Migrantengruppen nach ihren Herkunftsländern unterscheiden. Besonderes Interesse gilt dabei Migrantengruppen, die gegenüber der einheimischen Bevölkerung hinsichtlich ihres durchschnittlichen Sozialstatus als benachteiligt gelten. In den Ergebnissen zeigen sich an diesem späten Bildungsübergang kaum Nachteile für Migranten und auch keine universellen Geschlechterunterschiede. Mit Blick auf Intersektionalitäten werden unter Kontrolle der sozi-

alen Herkunft positive Effekte für einzelne Migrantengruppen auf den Übergang in tertiäre Bildungseinrichtungen festgestellt. So sind in der Schweiz Männer der zweiten Migrantengeneration aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und Portugal gegenüber den einheimischen Männern im Vorteil, Gleiches gilt in Frankreich für Frauen, die Familien aus nordafrikanischen Ländern entstammen.

Literatur

- Aschaffenburg, Karen und Ineke Maas. 1997. Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review* 62: 573-587.
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar. 2009. Meritokratie: Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 35-59. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf und Michael Beck. 2012. Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 137-163. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 55-75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berry, John W., Uichol Kim, S. Power, Marta Young und Merridee Bujaki. 1989. Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology* 38: 185-206.
- Brinbaum, Yaël und Hector Cebolla-Boado. 2007. The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion? *Ethnicities* 7: 445-74.
- Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann, Hrsg. 2009. *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre, 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. 2. Auflage, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emily Brittain, Holly Dustin, Caroline Pearce, Katherine Rake, Mamusa Siyuni-Siluwe und Fay Sullivan. 2005. *Black and Minority Ethnic Women in the UK*. London: The Fawcett Society.
- Büchner, Peter und Anna Brake. 2007. Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27: 197-213.
- Bürkner, Hans-Joachim. 2012. Intersectionality: How Gender Studies Might Inspire the Analysis of Social Inequality among Migrants. *Population, Space and Place* 18: 181-195.